



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EMPREGADAS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA
NOSSA SENHORA APARECIDA (COMUNIDADE KALUNGA DO PRATA -
MUNICÍPIO DE CAVALCANTE - GO)**

REINALDO DOS ANJOS SOUSA

Planaltina – DF

2013

REINALDO DOS ANJOS SOUSA

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EMPREGADAS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA
NOSSA SENHORA APARECIDA (COMUNIDADE KALUNGA DO PRATA -
MUNICÍPIO DE CAVALCANTE - GO)**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção ao título de licenciado em Educação do Campo, com habilitação na área de Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB/FUP)

Planaltina – DF

2013

REINALDO DOS ANJOS SOUSA

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EMPREGADAS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELOS PROFESSORES DA ESCOLA
NOSSA SENHORA APARECIDA (COMUNIDADE KALUNGA DO PRATA -
MUNICÍPIO DE CAVALCANTE - GO)**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do
Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, como requisito parcial
para a obtenção ao título de licenciado em Educação do Campo, com
habilitação na área de Linguagens.

Aprovado em ____/____/2013

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB/FUP) – Orientadora
Presidente

Prof. MsC. Gilberto Paulino de Araújo (LIP/UnB) - Coorientador - Examinador

Profa. MsC. Tânia Borges Ferreira (LIP/UnB) - Examinadora

Planaltina – DF

2013

Agradecimento

A Deus, fonte de inspiração, coragem e força ao longo de minha jornada pessoal e acadêmica.

A minha orientadora Professora Rosineide Magalhães pelo apoio, atenção, dedicação e pela paciência em todas as etapas de minha formação, incluindo a pesquisa.

A todos os professores que contribuíram com a nossa formação, alunos da turma Andréia Pereira dos Santos.

Aos professores da banca examinadora, Gilberto Paulino de Araújo e Tânia Borges Ferreira, pela participação nessa importante etapa de minha formação como educador.

Ao meu coorientador Gilberto Paulino de Araújo pela amizade e parceria.

Aos meus familiares pelo apoio e carinho, em especial, a minha mãe Clarinda dos Santos, e ao meu pai Eulálio dos Anjos Sousa, pela educação dada desde os primeiros momentos de minha vida .

A todos os amigos e amigas de jornada da LEdoC pelo partilhar da educação e amizade ao longo de nossa formação.

Aos professores e colegas de trabalho da escola Nossa Senhora Aparecida, comunidade kalunga do Prata, município de Cavalcante, pela parceria, disposição e apoio durante as etapas do Tempo Comunidade e da pesquisa.

A todas os alunos da escola Nossa Senhora Aparecida pela compreensão, esforço, dedicação e respeito ao trabalho dos professores. .

À CAPES pela Bolsa PIBID Diversidade, importante apoio em prol da formação do educador do campo em formação.

“Somos muitos professores neste país. Preocupados com salários, com capacitação, com condições de trabalho, com a tarefa de ensinar. Na busca permanente de aprendizado...”.

(Moacir Gadotti)

“Ensinar exige consciência do inacabamento”

(Paulo Freire)

" Os gêneros não são os dispositivos de encadeamento formalista, mas as formas de conceituar o mundo."

(Mikhail Bakhtin)

Lista de abreviatura

CKP: Comunidade Kalunga do Prata

EDOC: Educação do Campo

FUP: Faculdade de Planaltina

GT: Gêneros Textuais

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo

MEC: Ministério da Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PRONERA: Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

TC: Tempo Comunidade

TE: Tempo Escola

UNB: Universidade de Brasília

RESUMO

A presente pesquisa apresenta um estudo sobre as práticas de letramento empregadas no ensino de língua portuguesa pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Município de Cavalcante - GO). Aborda a relevância do uso dos gêneros textuais para a ampliação da capacidade leitora e de escrita dos alunos (foco no ensino fundamental). A metodologia empregada na pesquisa é de base qualitativa sob uma perspectiva colaborativa, tendo como base a atuação do pesquisador e bolsista PIBID durante a realização da oficina "Letramento Múltiplos" (com o apoio dos professores colaboradores da LEdoC) voltada para o processo de capacitação/formação dos professores das escolas da comunidade do Prata. O trabalho insere-se no contexto da educação do campo e tem como base conceitual: o letramento e os gêneros textuais. O trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre o papel do educador no processo de formação dos discentes como sujeitos leitores e escritores nos diferentes contextos de uso da língua portuguesa.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros textuais. Língua Portuguesa. Ensino.

ABSTRACT

This research presents a study of literacy practices employed in the teaching of Portuguese by teachers from *Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kaluga do Prata - Município de Cavalcante - GO)*. Discusses the relevance of the use of genres to expand the capacity of reading and writing of students. The methodology is based on qualitative research in a collaborative approach, based on the work of the researcher and scholar PIBID during the workshop "Multiple Literacy" (with the support of teachers LEdoC employees) focused on the process of training/training of teachers in community schools Prata. The work is within the context of rural education and its conceptual basis: literacy and genres. The work aims to contribute to the discussion about the role of the educator in the process of formation of students as subjects readers and writers in different contexts of use of the Portuguese language.

Keywords: Literacy. Genres. Portuguese. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	13
1.1 Método e técnicas empregadas.....	13
1.2 Contexto da Pesquisa.....	14
1.2.1 A Comunidade Kalunga do Prata.....	14
1.2.2 Escola pesquisada: Escola Nossa Senhora Aparecida	15
1.2.3 Sujeitos da pesquisa: professores da Escola Nossa Senhora Aparecida.....	16
1.3 Objetivos da pesquisa.....	18
1.3.1 Objetivo Geral.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	18
1.4 Perguntas norteadoras.....	18
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
2.1. Educação do Campo.....	19
2.2. Licenciatura em Educação do Campo.....	20
CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
3.1. Letramento.....	23
3.2. Gêneros Textuais	25
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA.....	28
4.1. A coleta: oficina "Letramentos Múltiplos".....	28
4.1.1 Detalhamento da oficina.....	29
4.2 Análise dos dados.....	31
4.2.1 Considerações gerais.....	31
4.2.2 Análise: Letramento e Gêneros Textuais	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXOS.....	39

INTRODUÇÃO

A proposta dessa pesquisa é investigar de que forma tem sido desenvolvidas as práticas de letramento empregadas no ensino de língua portuguesa pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Município de Cavalcante - GO) e verificar se tais docentes têm trabalhado o ensino da leitura e da escrita com base nos gêneros textuais.

O estudo tem como foco o papel do professor do ensino fundamental (ensino de língua portuguesa), o uso dos gêneros textuais e sua importância para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. A metodologia empregada no estudo é de base qualitativa-colaborativa por meio da atuação do pesquisador (aluno da LEdoc e bolsista PIBID) durante a realização da oficina "Letramento Múltiplos" que contou com a coordenação dos professores colaboradores da LEdoC (Gilberto Paulino de Araújo, Juliana Andrea e Tânia Borges Ferreira). No momento da oficina, foram realizadas atividades pedagógicas direcionadas à capacitação/formação dos professores das escolas da Comunidade Kalunga do Prata, dentre elas, a escola em pauta: Nossa Senhora Aparecida.

A fundamentação teórica foi feita com base na revisão bibliográfica de estudiosos sobre a temática relativa ao letramento, como Kleiman (1995), Soares (1998), e aos gêneros textuais, como Marcuschi (2002), dentre outros. Outro aspecto que merece destaque é que este trabalho insere-se no contexto da Educação do Campo, o que resulta num olhar para a vida dos alunos e docentes para além do espaço formal da escola, isto é, relacionando o ensino com as práticas sociais que ocorrem dentro e fora da escola.

Desse modo, compreende que o conhecimento adquirido na escola não é responsável somente pelo desenvolvimento intelectual do aluno, mas pela transformação que lhe dará suporte para perceber, aprender e atuar no meio social em que vive, ou seja, agir mesmo diante das contradições que o mundo que o cerca oferece.

Buscamos com esse trabalho ir além das análises teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, mas, sobretudo, propor a reflexão sobre o ato de ensinar e aprender, vendo a educação escolar como um importante meio para propiciar acesso à informação e formação em prol de uma vida digna para as pessoas das comunidades excluídas, de modo mais específico, para fins do estudo, as pessoas que vivem no campo.

Cabe também ressaltar que a motivação para a realização da presente pesquisa foi a minha prática de trabalho como professor nas séries iniciais do ensino fundamental nesta comunidade durante oito anos. Percebi, no decorrer do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que existem outros métodos de ensinar e aprender usando os "mesmos conteúdos", mas de formas diferentes. Com o intuito de contribuir com a qualidade da educação na escola pesquisada, priorizei o letramento como fonte educacional para o ensino de língua portuguesa. Percebi, ainda, a importância do desenvolvimento de uma nova visão do professor para que este possa contribuir de maneira efetiva, por meio de seu trabalho, no período escolar ou na vida dos estudantes.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta a metodologia empregada no estudo, os objetivos da pesquisa, bem como a contextualização da comunidade em pauta. O segundo capítulo aborda, brevemente, um histórico da Educação do Campo e as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC para a formação dos docentes que atuam (ou atuarão) nas comunidades rurais. No terceiro capítulo, temos os elementos conceituais do estudo com as considerações a respeito do que vem a ser letramento, a diferença entre gêneros textuais e tipologias textuais e a importância do desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita dos alunos. Na quarta parte do trabalho, são apresentados os resultados da colaboração realizada na Escola Nossa Senhora Aparecida e as reflexões acerca da necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita com base nos gêneros textuais e na perspectiva do letramento. Por últimos, temos as considerações finais seguidas das referências bibliográficas.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, é feita a abordagem da metodologia empregada no presente estudo. São apresentados os objetivos do trabalho, bem como a contextualização da comunidade pesquisada.

1.1 Método e técnicas empregados

A presente pesquisa compreende, inicialmente, uma revisão teórico-conceitual com base em autores de referência nos estudos sobre *letramento* e *gêneros textuais* os quais serão abordados de maneira pontual no capítulo 3. “A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno” (OLIVEIRA, 1999, p. 119).

Segundo Severino (2009), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um acervo acadêmico disponível, devidamente registrado, como: livros, artigos, teses e etc. Nesse sentido, foram realizadas leituras, fichamentos e paráfrases que auxiliaram na constituição do embasamento teórico e produção escrita do trabalho.

A respeito da coleta e análise de dados, a metodologia adotada é de base qualitativa a qual permite a realização da pesquisa de fenômenos dentro do seu contexto real. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, isto é, aspectos que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e nas explicações da dinâmica das relações sociais.

O local eleito para o estudo *in loco* foi a escola pública Nossa Senhora Aparecida pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Cavalcante. Esta unidade de ensino localiza-se na Comunidade Kalunga do Prata. Buscamos a realização das observações em campo por compreender que esta possibilita o melhor encadeamento de evidências e a confiabilidade às informações e interpretações feitas no estudo. No campo (*in loco*), é onde ocorrem os fatos, fenômenos ou processos a serem observados, descritos e analisados numa pesquisa qualitativa. Assim, a observação e o contato diretos auxiliam no desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores da instituição (escola citada), abordados por ocasião da realização da oficina "Letramentos Múltiplos" nos dias 29 e 30 de novembro de 2012 na Comunidade Kalunga do Prata. A atividade foi realizada como parte

das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - integrante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Os registros foram feitos por meio de anotações no caderno de campo do pesquisador. O foco das anotações foram os relatos dos professores relativos ao conhecimento e uso dos gêneros textuais em suas aulas de língua portuguesa (leitura e escrita) na perspectiva do letramento.

No que diz respeito à etapa de colaboração, esta integra tanto o caráter de intervenção inerente à Educação do Campo, como faz parte do meu compromisso como indivíduo e educador pertencente à Comunidade Kalunga do Prata. A colaboração também faz parte da busca pelo respeito à cultura tradicional das comunidades remanescentes de quilombos, compreendendo a educação como transformadora das pessoas, e, conseqüentemente, do mundo, como se referia Paulo Freire.

1.2 Contexto da pesquisa

1.2.1 A Comunidade Kalunga do Prata

As pesquisas da antropóloga Mari Baiocchi, a partir de 1982, revelaram que a presença das minas de ouro nos arraiais de Cavalcante e Monte alegre no século XVIII, e, posteriormente, o crescente processo de ruralização (período de transição para a pecuária) foram responsáveis pela formação das comunidades do território kalunga. Segundo a pesquisadora, os habitantes dessa região são remanescentes de quilombos, escravos fugitivos e outros que conquistaram a liberdade, após o ciclo do ouro goiano.

De acordo com Baiocchi (1999), a região do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga é uma área de 237 mil hectares, constituída por cinco núcleos que abrigam cerca de cinquenta grupos de base familiar: Vão de Almas, Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois, Contenda e Kalunga (BAIOCCHI, 1999).

A região na qual se encontram as comunidades kalungas compreende os municípios goianos de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. A comunidade do Prata pertence ao município de Cavalcante e possui cerca de 300 famílias. Esta localiza-se próximo ao núcleo Vão do Moleque, e a cerca de 100 quilômetros de Cavalcante. A estrada de acesso à comunidade apresenta condições precárias pelo fato de não ser pavimentada e devido às próprias características naturais da região (relevo acidentado e cerrado nativo preservado).

Na comunidade, há várias manifestações culturais como folias, dança da sussa, festas

de romarias de Santo Antônio, São Sebastião, Nossa Senhora do Livramento e outras comemorações religiosas que contam com a organização e participação da população local.

1.2.2 Escola pesquisada: Escola Nossa Senhora Aparecida

Na região da Comunidade Kalunga do Prata, existem seis escolas de ensino fundamental (todas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Cavalcante). Abaixo segue uma breve descrição sobre cada uma delas. Contudo, cabe esclarecer que o foco da nossa pesquisa é a Escola Nossa Senhora Aparecida, escolhida por apresentar um número maior de professores e de alunos e uma melhor infraestrutura em relação às demais.

- a) Escola Municipal Morros: é uma Instituição de Ensino que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental de 1ª fase. Em 2012 possuía um número pequeno de estudantes: doze alunos distribuídos em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Nesta escola havia apenas uma professora para atender os alunos de todas as séries na chamada classe multisseriada. A escola possui apenas uma sala de aula e uma pequena cantina. Até o momento dessa pesquisa, o banheiro encontrava-se em precárias condições de uso (falta de água encanada). O espaço não dispõe de energia elétrica.
- b) Escola Floresta: é uma extensão da escola Nossa Senhora Aparecida que fica distante da matriz cerca de dezesseis quilômetros e é também multisseriada (do 1º ao 5º ano). Em 2012, havia oito alunos matriculados e uma professora para todas as séries. A escola funciona numa casa cedida por um dos moradores da comunidade. A infraestrutura também é precária: apenas uma sala de aula, sem água encanada e energia elétrica.
- c) Escola Salinas: o nome 'Salinas' é derivado do nome de um córrego da localidade que possui a água "salgada" (salobro). Os moradores da comunidade do Prata e comunidades vizinhas e de outros lugares distantes vêm à localidade para comemorarem e festejarem a romaria de São Sebastião e passarem as férias do mês de julho. Em 2012, a escola municipal possuía quinze alunos distribuídos em turmas do 1º ao 5º anos. É uma escola construída em alvenaria com duas salas de aula, uma

cozinha, um banheiro e um quarto para os professores (que dormem na escola devido à distância de suas casas). Na escola não há água encanada nem energia elétrica.

- d) Escola Congonhas: 'Congonhas' é o nome de um córrego que fica a oito quilômetros da Escola Salinas. Esse nome também é dado a uma fazenda do entorno. Na comunidade kalunga é comum atribuir nomes aos lugares (topônimos), tendo como base os bens naturais (córregos, cachoeiras, rios, morros etc.). Em 2012, a escola possuía dezoito alunos, também, em uma única turma multisseriada do 1º ao 5º anos. A escola também funciona numa casa cedida por um morador da comunidade e apresenta condições precárias (sem água, energia e estrutura física inadequada para o funcionamento de uma escola).

- e) Escola Corrente: nesta escola, em 2012, havia oito alunos matriculados em uma turma multisseriada (1º ao 5º ano) com um professor responsável por todas as séries. Esta escola foi construída pelos moradores da localidade, que utilizaram recursos naturais da comunidade, como: palhas, pedras, madeiras e barro. Recebe esse nome por estar localizada às margens do Rio Corrente. A escola não possui energia elétrica, água encanada nem banheiro. Conta com apenas uma sala de aula e uma cantina adaptada.

- f) Escola Nossa Senhora Aparecida: é uma escola com boa estrutura física. Possui água encanada (puxada por uma bomba movida a motor a gasolina) e energia solar. A escola dispõe de quatro salas de aula, uma secretaria, dois banheiros e uma cantina. Nesta escola, apenas uma sala de aula possui turma multisseriada (1º e 2º anos das séries iniciais do ensino fundamental). Nas outras salas, as aulas são ministradas de maneira regular, isto é, para cada série um professor é responsável por sua respectiva turma. A escola está localizada no centro da comunidade do Prata e, atualmente, serve como referência pedagógica para as outras escolas da comunidade.

1.2.3 Sujeitos da pesquisa: professores da Escola Nossa Senhora Aparecida

Na escola Nossa Senhora Aparecida atuam quatro professores em turmas do 1º ao 5º anos do ensino fundamental. Nenhuma desses docentes possuem nível superior. A professora do 1º e 2º anos (turma multisseriada) e o professor do 5º ano são alunos do curso de

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. A professora do 3º ano não concluiu ainda o Ensino Médio e foi contratada pelo município como merendeira (concurzada), porém devido à falta de professores assumiu a função de lecionar. A professora do 4º ano, embora seja ainda graduada, é formada no curso de magistério nível médio.

Essa breve descrição do perfil dos professores da Escola Nossa Senhora, reforça os dados das pesquisas realizadas pelos órgãos responsáveis pela educação nacional, evidenciando a necessidade de investir na formação dos docentes que atuam nas escolas do campo.

A situação dos professores de ensino fundamental das escolas do campo é ainda mais preocupante. De cada 100 professores que atuam de 5ª a 8ª séries, 57 cursaram o ensino médio e de cada 100 professores que atuam neste nível, 21 só tem o próprio ensino médio. Nas séries iniciais de cada 100 educadores apenas 9 têm curso superior, mas há professores que não fizeram nem o magistério nem concluíram o ensino médio (8% do total). Esse dado destaca a grande demanda de formação de educadores para as escolas do campo (Projeto Político-Pedagógico - LEdoC - FUP/UnB, 2009, p. 5).

Em relação à remuneração, os três professores da Escola Nossa Senhora Aparecida recebem um salário equivalente a um salário mínimo. A professora com a formação de nível médio do magistério é a única concursada pela prefeitura do Município de Cavalcante para exercer a função na escola e tem uma remuneração um pouco maior que o salário mínimo.

Novamente o quadro local nos remete à situação da Educação do Campo em âmbito nacional, marcada pela desvalorização do trabalho dos professores, como nos mostra outro documento.

Já os salários, segundo os questionários do SAEB, são de R\$ 296 para os professores de 1ª à 4ª série (na zona urbana R\$ 619) e R\$ 351 para os professores(as) de 5ª à 8ª série (na zona urbana R\$ 870). Por fim, constata-se que 67% dos 3,6 milhões de alunos(as) da zona rural que possuem acesso ao transporte escolar são levados para escolas situadas na zona urbana, onde, com certeza, vão ajudar a engrossar os índices de evasão e fracasso escolar INEP, 2002 apud PASSOS et al, sd, p. 6).

As condições de infraestrutura precária, ausência de programas de formação dos professores, baixos salários são alguns dos desafios a serem enfrentados pelos gestores públicos a fim de promover avanços na Educação do Campo.

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Investigar de que forma tem sido desenvolvidas as práticas de letramento empregadas no ensino de língua portuguesa pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Município de Cavalcante - GO).

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar se os docentes da escola em pauta tem trabalhado o ensino da leitura e da escrita com base nos gêneros textuais;
- b) Descrever as ações realizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas;
- c) Abordar a relevância do uso dos gêneros textuais para a ampliação da capacidade leitora e de escrita dos alunos (com base na bibliografia consultada).

1.4 Perguntas norteadoras

- a) Como tem sido desenvolvidas as práticas de letramento empregadas no ensino de língua portuguesa pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Município de Cavalcante - GO)?
- b) Os docentes (Escola Nossa Senhora Aparecida) têm utilizado os gêneros textuais em suas práticas de ensino de língua portuguesa (leitura e escrita)?
- c) Qual a relevância do uso dos gêneros textuais para o desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita dos alunos (segundo a literatura pertinente ao assunto)?

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, é feita uma breve descrição do surgimento e bases da Educação do Campo. Em seguida, é apresentada a nova modalidade de graduação das universidades públicas brasileiras, integrada aos objetivos dessa concepção de educação, a Licenciatura em Educação do Campo.

2.1 Educação do Campo

O processo histórico da Educação do Campo tem suas bases no contexto de luta contra as injustiças presentes desde o início da formação da sociedade brasileira na qual estão enraizadas o passado colonial sustentado pela exploração humana e da terra: escravidão, mineração, latifúndios, monocultura etc.

Embora a economia brasileira seja alicerçada numa estrutura agrária (desde sua origem até os tempos atuais), aos trabalhadores do campo sempre lhes foi negado o acesso à educação e a muitos outros serviços básicos de dever do Estado. A ideia de desenvolvimento que tomou conta dos países após o advento da industrialização (no Brasil, início dos anos 1930) fez com que as políticas estatais se voltassem para a criação e o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, fazendo com que o meio rural fosse visto como sinônimo de atraso.

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação (FREITAS, 2011, p. 36).

A Educação do Campo é uma política pública que começou a ser desenvolvida a partir dos esforços de algumas organizações sociais como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas para os povos do campo, principalmente, a exigência pelo acesso à educação superior.

A respeito da expressão *Educação do Campo*, esta foi criada com o intuito de abordar o conjunto de pessoas que vivem no campo incluindo camponeses, quilombolas, indígenas etc. De acordo com Caldart (2012), primeiramente a Educação do Campo recebeu o nome de *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Após outras discussões, realizadas no Seminário Nacional, em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, passou a ser chamada *Educação do Campo*.

O foco das discussões pauta-se no direito dos trabalhadores do campo (e povos tradicionais) por uma educação que atenda às suas reais necessidades, que respeite a diversidade local, as características sociais e culturais dos cidadãos que vivem no campo e do campo. A Educação do Campo "constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido" (CALDART, 2012, p. 263, grifo da autora).

O enraizamento na luta dos movimentos sociais faz com que a Educação do Campo volte-se para a formação de uma consciência coletiva na qual o engajamento com as causas sociais, o respeito à diversidade cultural, aos direitos dos trabalhadores, entre outros, apresentem-se como uma marca de seu projeto pedagógico.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (MOLINA et al, 1999, p. 15).

Desse modo, na Educação do Campo, a escola e os educadores são considerados elementos fundamentais do projeto pedagógico de apropriação do conhecimento técnico e de construção e valorização do saber local. A escola é, então, vista muito além de um espaço físico, mas como espaço de discussão e formação política e de cidadania. E os educadores, sujeitos das transformações.

2.2 Licenciatura em Educação do Campo

Com o objetivo de atender às reivindicações dos camponeses, o Estado criou meios para possibilitar o ingresso destes ao ensino superior. Isso para que os moradores do campo

(que fecharam o ciclo da educação básica) não deixem de lado a continuidade de sua formação. Assim, foi criada a Licenciatura em Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo é um exemplo de política pública que permite o ingresso no ensino superior por pessoas do meio rural que não tiveram a possibilidade de continuar os seus estudos por não terem acesso às universidades públicas.

A licenciatura em Educação do Campo apresenta-se como uma resposta à demanda de luta pelo acesso e qualidade na educação dos grupos populacionais que vivem no meio rural. "Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

O currículo da LEdoC é organizado em regime de alternância, com etapas presenciais, Tempo Escola, e etapas de atividades desenvolvidas no campo, Tempo Comunidade (equivalentes a semestres de cursos regulares). Esta estruturação busca o desenvolvimento de ações ou práticas pedagógicas nas comunidades dos professores em formação, integradas aos estudos feitos durante a etapa presencial na universidade.

Segundo Molina e Sá (2012), até 2011 cerca de trinta universidades federais implementaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo em atendimento ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Contudo, antes desse número de instituições aderirem ao programa do Ministério da Educação (MEC), o projeto piloto, contou com a participação de quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB) – na primeira turma, em 2007, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

De maneira mais específica, a respeito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, o curso é ofertado no campus da universidade localizado na região administrativa de Planaltina. As aulas do Tempo Escola ocorrem em período integral (manhã, tarde e noite) e são ofertadas 60 vagas por semestre para alunos que residam no campo e pertençam ao Estado de Goiás, Distrito Federal ou Entorno. A matriz curricular é de base multidisciplinar, contemplando as seguintes áreas do conhecimento: (a) Ciências da Natureza e Matemática e (b) Linguagens.

A Licenciatura em Educação do Campo representa uma conquista e um avanço em relação à oferta e garantia de educação para os cidadãos do campo. A formação de profissionais habilitados para atuarem em suas próprias comunidades resulta numa

valorização das práticas e culturas locais, possibilita melhores condições de permanência nas áreas rurais e contempla a peculiaridade dos educandos e dos educadores do campo.

CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas as bases teóricas do estudo. A fundamentação foi realizada com base na revisão bibliográfica de autores que tratam da temática relativa ao *letramento* - Kleiman (1995), Soares (1998) -, e aos *gêneros textuais*, como Marcuschi (2002), dentre outros.

3.1 - Letramento

Ao entrar em contato com o mundo das palavras, o indivíduo (criança ou adulto) é, logo, orientado a discriminar visualmente cada letra que forma a palavra, a observar a forma global ou o todo da palavra e associá-la ao seu respectivo som, na busca de formar uma unidade linguística significativa.

Esse ato de conhecer as letras ou decodificar as palavras é apenas um dos caminhos que são seguidos ao longo do processo de alfabetização (aquisição da escrita) e ao outro mais abrangente denominado *letramento* (como veremos adiante).

O processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é chamado de decodificação, tornando-se essencial para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, antes, é necessário que exista também, a compreensão e a análise crítica do material lido (FERREIRO, 1993, p.34).

O conceito de alfabetização está relacionado ao processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico, isto é, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o *letramento* focaliza o domínio da habilidade de leitura e escrita inserido nos contextos de uso de uma sociedade. Desse modo, *letramento* pode ser definido como:

Um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o *letramento* era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p.19).

Assim, o domínio da leitura e da escrita não está relacionado apenas ao conhecimento das letras (decodificação e associação), mas à possibilidade de usar esse conhecimento em proveito de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos' [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. Quanto à escolarização, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita (MARCUSCHI, 2001, p. 21 - 22).

Embora o fenômeno não seja novo, o termo letramento é relativamente recente e foi originado de *Literacy*, da língua inglesa. Esta palavra foi criada devido à necessidade de distinguir o processo de alfabetização, que diz respeito ao indivíduo que aprendeu somente a ler e escrever, e pessoas que utilizam a leitura e a escrita para responderem às exigências feitas pela sociedade - práticas sociais - (SOARES, 1998).

O fenômeno letramento não é um fato novo; o nome é que se tornou importante por causa da relevância da escrita, atualmente, em muitas sociedades. [...] O aparecimento da escrita levou-nos a registrar decisões, compreender a complexidade da palavra e, ainda, possibilitou ao homem registrar, também, a história e a complexidade do mundo (SOUSA, 2006, p. 31).

Cabe ressaltar que alfabetização e letramento não são conceitos opostos, contudo, o segundo termo chama atenção para a necessidade de não reduzir o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita às práticas mecânicas centradas na mera decodificação de sílabas, palavras ou textos.

Como nos lembra Freire (1987), é necessário saber o ponto de partida do aluno, como: a história de vida e da família, o contexto social em que este se encontra envolvido, o contexto do estudante na comunidade escolar - para a partir daí entender as teorias que estão vinculadas às práticas vivenciadas por eles.

Assim, surge para os educadores o desafio de conciliar, de forma prática, os dois conceitos, para a possível adequação do "alfabetizar letrando", uma vez que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve levar em consideração os meios através dos quais o indivíduo possa construir o seu conhecimento e atuar na realidade da qual faz parte.

Na busca de conduzir o processo de ensino-aprendizagem num contexto que leve em consideração as práticas sociais de leitura e de escrita, os PCN (1998) apresentam como proposta que o ensino de língua portuguesa esteja pautado no uso dos gêneros textuais. Sendo assim, a escola deve integrar ao cotidiano pedagógico os diversos gêneros textuais existentes na sociedade para que os alunos reconheçam que as habilidades de leitura e escrita estão relacionadas ao exercício de sua cidadania.

3.2 Gêneros textuais

Ao observarmos os textos que circulam em nossa vida cotidiana, perceberemos que cada um deles apresenta características de estrutura, conteúdos, estilos, propriedades funcionais etc., segundo as quais é possível diferenciá-los. Inúmeros gêneros textuais (escritos e orais) circulam em nosso meio, como: receita culinária, lista de compras, reportagens, inquéritos policiais, conferência, carta, bate-papo virtual, entre muitos outros.

A escolha e o emprego de determinado gênero textual estão relacionados à intenção dos interlocutores diante da enunciação e, também, ao contexto linguístico em que os falantes se encontram. "O nosso dizer é norteado pelos gêneros. Sabemos intuitivamente utilizá-los conforme o sentido e o objetivo, que percebemos na situação de comunicação imediata ou, ainda, em uma situação de comunicação que venha a ser realizada por meio da escrita" (SOUSA, 2006, p. 41).

Desse modo, os gêneros textuais são constituídos por suas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Os gêneros textuais são formas de interação social que representam, ao mesmo tempo, processos e ações entre os indivíduos de uma sociedade.

Assim, "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, muito pelo contrário, eles se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Com foi dito, o gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica, isto é, estas funções sociais são pressentidas e vivenciadas pelos usuários. Como exemplo, ao escrever um e-mail, sabemos que ele pode apresentar características as quais farão com que o mesmo funcione de maneira diferente. Assim, escrever um e-mail para um amigo não é o mesmo que escrever um e-mail para uma universidade, pedindo informações sobre determinado curso de extensão.

Cabe ressaltar que "além dos gêneros mais padronizados da escrita, convivemos com gêneros da conversação, que são muito mais dinâmicos e que representam inúmeras situações de interação social" (SOUSA, 2006, p. 40).

Dessa maneira, a competência comunicativa exige do indivíduo habilidades que estejam inter-relacionadas às ações que este desempenha em seu cotidiano, o que revela a necessidade e importância do ensino da leitura e da escrita estar pautado na perspectiva do letramento, tendo como base o uso dos gêneros textuais.

Esse aspecto está diretamente relacionado ao objetivo do presente estudo, uma vez que é preciso saber se os docentes possuem o domínio desses conceitos e se conseguem aplicá-los em sua prática pedagógica diária. A esse respeito, Cereja e Magalhães (2002) ressaltam que o ensino pela perspectiva dos gêneros textuais compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros que circulam socialmente.

Do ponto de vista pedagógico, faz-se, então, necessária a distinção entre gênero textual e tipologia textual para que esta norteie o trabalho do professor. A seguir, temos a abordagem feita por Marcuschi (2002):

1 - Tipologia textual

- a) Constructo teórico definido por propriedades linguísticas intrínsecas;
- b) Constitui sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;
- c) Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais;
- d) Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

2 - Gênero Textual:

- a) Realização linguística concreta definida por propriedades sócio-comunicativas;
- b) Constitui textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
- c) Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
- d) Exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Podemos observar que os gêneros compreendem a linguagem em funcionamento, ou seja, sua realização é definida pelas ações comunicativas nos contextos culturais e sociais. Em relação às tipologias textuais, estas revelam um caráter mais formal de uso linguístico (os tempos verbais, as relações de progressão do texto, as escolhas lexicais etc), de tal forma que determinado gênero pode conter uma ou mais tipologias em sua composição.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não está centrado nos aspectos teóricos que permeiam essa complexa distinção, mas chamar atenção para o fato de que o trabalho de leitura e escrita devem manter relação com o universo discursivo do qual o aluno faz parte. Isso quer dizer que o docente deve propor a leitura e a produção de textos (orais e escritos) de gêneros variados para que o aluno familiarize-se com todos, reconhecendo a funcionalidade e intencionalidade de cada um deles.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA

O presente capítulo apresenta as análises referentes às práticas de letramento dos professores do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Cavalcante - GO). O foco da análise são os relatos dos professores relativos ao conhecimento e uso dos gêneros textuais em suas aulas de língua portuguesa (leitura e escrita) na perspectiva do letramento.

4.1. A coleta: oficina "Letramentos Múltiplos"

A oficina "Letramentos Múltiplos" foi realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2012 na comunidade do Prata (Cavalcante - GO). A atividade foi realizada como parte das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - integrante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Participaram das atividades os professores das seis escolas que pertencem a esta comunidade, juntamente com os professores colaboradores da LEdoc - FUP/UNB (Gilberto Paulino de Araújo, Juliana Andrea e Tânia Borges Ferreira) e o responsável por esta pesquisa (aluno da LEdoC e bolsista PIBID - na ocasião do estudo).

Foram definidos dois polos (duas escolas) com vistas a contemplar a localização e o deslocamento dos professores da região (que atuam em outras escolas) como forma de garantir o maior número possível de participantes.

- a) Escola Nossa Senhora Aparecida (polo 1): demais escolas participantes - Escola Morros e Escola Floresta.
- b) Escola Salinas (polo 2): Escola Corrente e Escola Congonhas.

Cabe registrar que na semana que antecedeu o encontro, fiz a divulgação/convite aos professores das escolas percorrendo toda a região de moto, lembrando que o deslocamento e o acesso à comunidade são dificultados pelas precárias condições das estradas de chão e pela própria característica da região (morros, cerrado nativo, presença de córregos e rios que devem ser atravessados, pontes de madeira etc).

Esse registro revela, na verdade, a peculiaridade e a dinâmica da Educação do Campo, não somente devido ao acesso à escola por parte dos alunos e professores (alguns caminham quilômetros, outros andam a cavalo ou fazem o percurso de moto, geralmente os docentes),

mas também, pelas características físicas da região, a própria estrutura das escolas, a presença de classes multisseriadas (como foi mostrado no capítulo I durante a apresentação das instituições de ensino), a identidade dos atores sociais envolvidos nesse processo etc. Por um lado, temos características próprias do contexto do campo, e por outro, a constatação do histórico e, ainda, atual quadro de exclusão social e distanciamento do Estado.

4.1.1 - Detalhamento da oficina

No primeiro polo (foco da pesquisa - Escola Nossa Senhora Aparecida), os professores colaboradores iniciaram os trabalhos com a apresentação de todos os participantes da oficina. Em seguida, foi feita a explanação sobre o planejamento da oficina e a apresentação do objetivo das atividades, no caso: contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que atuam em escolas do campo.

Minha participação na oficina estava relacionada ao processo de formação como aluno da LEdoC, como professor da rede municipal, pois estava atuando como docente nesta escola, e como colaborador na função de bolsista PIBID e pesquisador (da graduação). Desse modo, a proposta de construção de um projeto de formação coletiva me motivou a propor e levar este trabalho aos demais professores da comunidade a fim de contribuir, também, com a formação destes colegas e, possivelmente, obter melhores resultados para a educação de nossos alunos.

Em seguida, fizemos a leitura do texto de Garcez (2001) "Mitos e verdades que cercam o ato de escrever". Os professores colaboradores da LEdoC fizeram apontamentos a respeito da importância da escrita nas diversas situações do dia a dia e sobre a presença de vários gêneros textuais que circulam em nosso meio. Falaram como é importante fazer o uso dessas ferramentas nas aulas de língua portuguesa. Nesse momento, os professores da comunidade foram motivados a participar, tecer comentários sobre o que achavam do assunto. A partir desses comentários que teremos, adiante, as análises referentes à visão de letramento e sobre o uso dos gêneros textuais por parte desses professores.

Na segunda parte da oficina (durante a tarde), a professora Juliana Andrea fez a apresentação da minibiblioteca da Embrapa com a exposição de livros e mídias que foram colocadas à disposição dos professores da comunidade por meio da entrega de um acervo para cada polo. Ela também realizou a orientação de como utilizar todo o material. Os professores tiveram contato com esse material ao folhear os livros, ouvir um dos programas de rádio e assistir à um dos vídeos da Embrapa.

Esse momento da oficina propiciou aos professores da comunidade o contato com diferentes gêneros textuais e com inúmeros temas relativos à questão ambiental, técnicas de produção no campo, criação de animais etc. Todo esse material foi colocado à disposição para que os professores pensassem na melhor maneira de utilizá-lo de acordo com as especificidades de suas aulas.

Para o fechamento das atividades, os professores da comunidade, reunidos em grupos, produziram textos (diferentes gêneros escolhidos de acordo com o interesse de cada grupo, após a apresentação da proposta da atividade pelos professores da LEdoC) e apresentaram para a turma. Essa atividade procurou proporcionar aos docentes o reconhecimento e a prática do uso de diferentes gêneros textuais. Para cada um dos gêneros apresentados, foram abordados os seguintes aspectos: (a) "que gênero textual é esse"; e (b) "quais as características desse gênero".

Segue abaixo o resumo da atividade de produção textual proposta:

- a) Grupo 1 – Receita culinária: criem uma receita culinária, utilizando um modo criativo de estruturação e apresentação do texto. Ilustrem com imagens, gravuras de recorte de revistas, desenhos, sons etc., os ingredientes necessários para preparo do alimento.
- b) Grupo 2 - Notícia: criem uma notícia a ser apresentada num telejornal. Utilizem a criatividade para a exposição das informações e caracterização dos apresentadores do telejornal.
- c) Grupo 3 - Cordel: Criem um poema em formato de cordel com temática livre. Utilizem a criatividade para a exposição das informações e da subjetividade presente. Caso queiram, façam ilustrações para acompanhar o poema. Se possível, tentem musicalizá-lo e, quem sabe, dar origem a um repente (ou uma catira, como chamamos aqui no Goiás). (Para ilustração foi apresentada a música/moda de viola "Tudo é Beleza" - Tião Carreiro e Pardinho).
- d) Grupo 4 - Radionovela: criem uma radionovela. Utilizem a criatividade para a apresentação de um fato/narrativa, utilizando diferentes recursos sonoros para tal apresentação: vozes dos personagens, sons/ruídos do ambiente, utilização de suspense para ampliar a emoção do drama. Pensem numa história trágico-cômica que promova, ao longo de seu desfecho, diferentes tipos de sensações e sentimentos.

Os professores da comunidade mostraram-se interessados pela atividade, demonstrando senso de responsabilidade, compromisso durante a apresentação do trabalho e ao longo de toda a oficina. Ressaltaram a importância do encontro, a relevância do material disponibilizado e a importância das discussões realizadas.

4.2 - Análise dos dados

4.2.1 - Considerações gerais

Com base nas anotações feitas ao longo do encontro, podemos destacar algumas dificuldades (aspectos gerais, uma vez que estas não constituem o foco da pesquisa) enfrentadas pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (e também demais professores das outras escolas):

- a) Problemas na comunicação entre a secretaria de educação do município e as escolas (ausência de encontros com formadores e visitas de representantes da Secretaria Municipal de Educação às escolas);
- b) Falta de apoio logístico por parte da prefeitura, como: falta de transporte para os professores e alunos;
- c) indisponibilidade de material (cartolinas, pastas, papel, livros, dicionários etc);
- d) dificuldade em reunir professores de escolas diferentes (distância entre as escolas e precária condição das estradas);
- e) baixa remuneração e retirada de professores para corte de gastos por parte da prefeitura;
- f) ensino em turmas multisseriadas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto (item a) é preciso que haja uma aproximação da Secretaria Municipal de Educação de Cavalcante em relação aos professores que atuam nestas escolas do campo. Para isso é preciso ampliar o número de coordenadores locais (responsáveis pela diálogo entre escolas e secretaria municipal) de modo a garantir a sistematização e frequência das visitas de acompanhamento pedagógico para suporte aos professores. Além disso, os gestores educacionais (com o apoio da secretaria de educação do município) devem promover encontros periódicos de planejamento e execução das propostas contidas nos projetos pedagógicos das escolas.

O fato de os professores da comunidade terem destacado esse ponto, é sinal de que reconhecem que seu trabalho deve contar com o apoio dos demais setores da sociedade, uma vez que a escola não é de responsabilidade apenas dos professores. Além disso, é preciso promover ações voltadas à capacitação (escolarização e profissionalização) dos docentes na busca de assegurar uma formação que possibilite uma melhor atuação destes profissionais no meio rural.

Em relação aos quatro itens seguintes (b, c, d, e), percebemos que tais problemas fazem parte, de maneira geral, da realidade de um grande número de escolas públicas brasileiras (urbanas ou do campo). Contudo, a situação tende a se agravar nas escolas do meio rural, como enfatiza Molina et al (1999, p.6):

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral, é uma escola relegada ao abandono, e em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e colocam-nas em classes separadas das crianças da cidade, reforçando, dessa forma, a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade.

Torna-se evidente que a ausência de políticas públicas direcionadas ao município (e de maneira mais específica às escolas da comunidade em pauta) dificulta e pode até comprometer o desenvolvimento adequado da educação das pessoas que ali vivem e trabalham.

A respeito, ainda, das precárias condições de trabalho e da baixa remuneração dos professores, vale ressaltar o que nos diz Molina et al (1999, p. 25):

Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. [...] Mas o que todos já sabem é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais, de professores que ficam longe de receber o salário mínimo e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor e, ainda, que precisam se submeter a condições precárias de trabalho.

Além da limitação de recursos didáticos e das precárias condições de trabalho, verificamos a presença de turmas multisseriadas, fator que dificulta a organização e execução do trabalho pedagógico. Os professores têm que lidar com alunos que se encontram em níveis

de aprendizagem distintos e trabalhar conteúdos que envolvam as especificidades de cada série, num contexto que leve em consideração a totalidade da turma.

4.2.2 - Análise: letramento e gêneros textuais

A seguir temos as análises oriundas das anotações *in loco* e com base nas anotações que constam do relatório do bolsista PIBID e dos professores colaboradores da LEdoC (disponibilizados para fins desta pesquisa).

Após a leitura do texto de Garcez (2001) "Mitos e verdades que cercam o ato de escrever", os professores da LEdoC (Gilberto e Tânia) perguntaram para os professores da comunidade se estes tinham conhecimento do que viria a ser "gênero textual". Em seguida, indagaram de que forma os professores trabalhavam a leitura e a escrita e se faziam uso dos gêneros em suas aulas.

A respeito do primeiro questionamento, os professores da escola manifestaram desconhecimento sobre o significado de "gêneros textuais". Isso ficou evidente pela dificuldade na compreensão teórica do material que tratava do assunto (artigo de Marcuschi, 2002, "Gêneros textuais: definições e funcionalidades") e, principalmente, quando os professores formadores buscaram mostrar a diferença entre os conceitos relativos a tipologias textuais e gêneros textuais.

O ponto de destaque não necessariamente é o domínio do conceito, mas saber se esses professores estariam trabalhando de forma consciente e sistematizada numa perspectiva de letramento que consta dos currículos oficiais (como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais), isto é, com o uso de textos variados que circulam na sociedade.

De acordo com os PCN (1998), o uso de textos orais e escritos deve ser o eixo do ensino de Língua Portuguesa. (Entre os objetivos desse ensino foram inclusas metas como a ampliação da competência comunicativa dos alunos). [...] Outro fator de relevância contido nos PCN (1998) é a proposta de que o ensino da Língua Portuguesa esteja pautado na noção de gêneros textuais (SILVA; REZENDE, 2010, p. 25)

Como a primeira resposta foi negativa, a seguinte foi parcialmente respondida, evidenciando que, na realidade, as aulas de língua portuguesa desses professores podem até contar com diversos gêneros (devido aos diferentes textos que aparecem no livro didático), contudo isso é feito de maneira meramente intuitiva.

Esse aspecto, novamente, chama atenção para a necessidade de ações, por parte do poder público (secretarias estaduais e municipais de educação, universidades estaduais e federais), voltadas para a formação de professores, de modo a possibilitar o exercício consciente e seguro de suas práticas pedagógicas.

Em relação aos recursos utilizados no ensino de língua (leitura e escrita), os professores relataram que o livro didático é o único material utilizado por estes para atividades de leitura e produção textual, seguidos de exercícios de interpretação textual e de conteúdos gramaticais. Além do livro didático, somente o quadro negro foi citado como outro recurso disponível e empregado em suas aulas.

Vemos que mesmo diante da explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação na oralidade e na escrita, sobretudo na atual fase da cultura eletrônica, estes gêneros não se apresentam disponíveis para todos os cidadãos. É fato que os alunos precisam conhecer esse universo textual, bem como interagir com o mundo dos gêneros textuais, mas para que isso aconteça, os professores devem antes se apropriar desse conhecimento.

Outro aspecto a ser mencionado é que o "não uso" dos gêneros textuais pode revelar uma perspectiva de ensino de língua que apresenta um limitado repertório de discursos. A ampliação do contato a diferentes gêneros pode auxiliar na ampliação da visão crítica dos alunos em relação às questões sociais, políticas, culturais, ideológicas etc., bem como possibilitar ao interlocutor um maior contato com o mundo real.

Além disso, o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento pode proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de suas habilidades de comunicar-se, de interagir com os diferentes grupos e pessoas, nos mais variados ambientes sociais.

Letramento é estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...] Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos (SOARES, 2000, p.42).

Nesse sentido, a oficina revelou-se como um momento importante de acesso à informação e possível tomada de consciência da existência dos variados gêneros textuais disponíveis na sociedade. Além disso, propiciou a reflexão a respeito de como trabalhar os gêneros que estão disponíveis na própria escola. Mesmo apresentando uma infraestrutura precária, a escola conta com alguns livros paradidáticos (literatura infantil) e livros de outras

disciplinas, que possuem gêneros diferenciados (mapas, tabelas, reportagens etc.) que devem ser vistos como possibilidade de diversificar o acesso a esses gêneros.

Dessa forma, cabe à escola, na qualidade de formadora no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, permitir a seus educandos o contato com os diversos gêneros para desenvolver e ampliar sua competência discursiva. Contudo, os professores só poderão conduzir os alunos para esse aprendizado quando estes também tiverem acesso a uma formação de qualidade, que lhes permita exercer sua profissão e sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho apresenta como primeiro resultado a oportunidade a mim conferida de poder refletir sobre a minha prática pedagógica como professor da educação básica em formação. Em segundo lugar, a possibilidade de melhor compreender o porquê dos problemas, ainda, presentes na Educação do Campo e de poder contribuir com a busca de melhorias para as escolas da comunidade tradicional a que pertença.

De fato, a educação escolar é uma importante via que tende a fornecer a formação necessária para que as pessoas ou grupos, historicamente, excluídos possam alcançar uma vida digna e ir mais longe. Nesse sentido, os professores apresentam-se como os principais agentes de transformação dessa realidade imediata. Para tanto, estes devem receber as condições necessárias para realização de seu trabalho. O curso de Licenciatura em Educação do Campo mostra-se como um dos resultados da luta dos movimentos sociais em prol de melhores condições para estes docentes e, é claro, para as comunidades que vivem no campo e do campo.

A constatação de que os professores da Escola Nossa Senhora Aparecida apresentam dificuldades em desenvolver um trabalho de ensino de língua portuguesa (leitura e escrita) com base nos gêneros textuais revela a necessidade de que secretarias municipal e estadual de educação revejam seus planejamentos, invistam na formação dos docentes e voltem seus esforços para oferecer melhores condições de trabalho para estes professores e escolas de qualidade para a Comunidade Kalunga do Prata.

Apesar do quadro de problemas na infraestrutura das escolas, condições precárias de trabalho e baixos salários, os professores participantes da oficina "Letramento Múltiplos" demonstraram senso de responsabilidade, interesse pela formação e compromisso na execução de suas tarefas. Enfatizaram, a relevância do encontro, a importância do material

disponibilizado e a necessidade de encontros permanentes para a continuidade das discussões e da capacitação.

Por fim, ressaltamos a importância do uso dos gêneros textuais para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando que tal perspectiva é fundamental para a promoção da interação verbal em sala de aula, o contato com diferentes textos que circulam na sociedade e para o desenvolvimento da competência discursiva dos interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. Kalunga: Povo da Terra. Brasília: Ministério da justiça, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino fundamental - Língua Portuguesa - Brasília: SEF/MEC, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. IN: CALDART, Roseli Salete et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens: São Paulo: Atual 2002.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez. 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna ; FREITAS, Helana Célia de Abreu. (orgs). Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011. p. 35-50.

GARCEZ, L. H. C. Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. Dionísio, A. P, Machado, A.R, Bezerra, M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Oralidade e ensino de língua. In: DIONÍSIO, Ângela P. O Livro Didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; et al. Por uma educação básica do campo: memória. 3ª ed. Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; Laís Mourão Sá. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica. 2ª Edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

PASSOS, Joana Célia dos; et al. Educação do Campo: Um olhar panorâmico. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view>>. Acesso em 15/07/2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávia Batalha da Silva; REZENDE, Regiani Malaguti de. Gênero textual e ensino: uma análise do uso dos Gêneros textuais nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Monografia - Licenciatura em Letras Português (orientador: Gilberto Paulino de Araújo). Faculdade LS. Taguatinga - DF, 2010.

SOARES, Magda. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Gênero Discursivo Mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASILIA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Faculdade UnB de Planaltina - FUP, maio de 2009.

ANEXO 1 - Texto utilizado na oficina "Letramentos Múltiplos"



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB FACULDADE UNB PLANALTINA - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoC
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID**

**LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: estudo, planejamento e ação
Oficina - 29 e 30 de novembro de 2012
Território Kalunga - Povoado Prata - GO**

MITOS E VERDADES QUE CERCAM O ATO DE ESCREVER

Durante sua vida escolar, você deve ter cristalizado alguns mitos a respeito da produção de textos. As atividades escolares e os livros didáticos, pais, colegas, bem como alguns professores, contribuíram para que crenças, nem sempre as mais adequadas, fossem se configurando e se enraizassem. Poucas pessoas conseguem escapar de um conjunto equivocadamente de influências e construir uma relação realmente saudável com o ato de escrever. Dessa forma, muitos jovens crescem pensando que nunca serão bons redatores, que têm texto péssimo e que não há formas de melhorar o desempenho na produção de textos. É o seu caso? Se não for, você é uma exceção, pois até mesmo profissionais maduros demonstram insegurança em relação à própria expressão escrita. Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem.

Quais são as falsas crenças, os mitos mais frequentes em relação à escrita? Há muitos, mas vamos refletir sobre os mais devastadores, os que levam alguém a acreditar que escrever seria um dom que poucas pessoas têm; um ato espontâneo que não exige empenho; uma questão que se resolve com algumas dicas; um ato isolado, desligado da leitura; algo desnecessário no mundo moderno; um ato autônomo, desvinculado das práticas sociais.

Na verdade:

a) Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm. O que determina o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como aprendemos a escrever, qual a importância do texto para nós e para o grupo social, etc. São esses fatores que definem nossa maturidade e desempenho na produção de textos. Se a escrita fosse um dom, qual seria o papel da escola? E aqueles que tivessem o dom e nunca foram alfabetizados? Todas as pessoas podem chegar a produzir bons textos. Para isso é necessário, além de teoria e prática, identificar bloqueios que porventura tenham sido construídos ao longo da vida escolar e tentar eliminá-los.

b) Escrever é um ato que exige empenho e trabalho e não um fenômeno espontâneo. Muitas pessoas acham que aqueles que redigem com desenvoltura o fazem como quem respira, sem dificuldade, sem esforço. Nada disso, escrever é uma atividade complexa que faz exigências à memória e ao raciocínio, para que as idéias fiquem articuladas, coordenadas e harmonizadas no texto bem sucedido. É necessário que o redator utilize simultaneamente seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e suas possibilidades estilísticas. Portanto, escrever não é fácil e, principalmente, escrever é incompatível com a preguiça.

c) Escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas dicas. A idéia de que algumas indicações e truques rápidos de última hora podem solucionar problemas de produção de textos não é verdade que leva a um bom redator. Escrever bem é resultado de um percurso constituído de muita prática, muita reflexão e muita leitura. É uma ação em que o sujeito se envolve de forma total, com sua bagagem de conhecimentos e experiências sobre o mundo e sobre a

linguagem. Não existem esquemas prévios ou roteiros infalíveis que possam substituir tal envolvimento. Uma redação por mês, alguns exercícios esporádicos de produção de pequenos trechos não formam um bom redator. É necessário escrever sempre, escrever todos os dias, escrever sobre diversos assuntos, com diversos objetivos, escrever em diversas situações.

d) Escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura. É improvável que um mau leitor chegue a escrever com desenvoltura. É pela leitura que assimilamos as estruturas próprias da língua escrita. Para nos comunicarmos oralmente apoiamo-nos no contexto, temos colaboração do ouvinte. Já a comunicação escrita tem suas especificidades, suas exigências. Essas exigências vêm do fato de estarmos nos comunicando à distância, sem apoio do contexto ou da expressão facial. Tratamos de forma diferente a sintaxe, o vocabulário e a própria organização do discurso. É pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo conhecimento da escrita.

e) Escrever é necessário no mundo moderno. Observa-se que o cidadão comum, dependendo do mundo profissional a que pertence, escreve pouquíssimo. Às vezes, resume-se a assinar cheques e documentos ou a um telefonema. Por outro lado, o complexo mundo contemporâneo está cada vez mais exigente em relação à escrita. Precisamos de documentos escritos para existir, ser, atuar e possuir: certidões, certificados, diplomas, atestados, declarações, contratos, escrituras, cédulas, comprovantes, registros, recibos, relatórios, projetos, propostas, comunicados inundam a nossa vida cotidiana. Tudo o que somos, temos, realizamos ou desejamos realizar deve estar legitimado pela escrita. Vale o escrito. E nossa habilidade de escrever é exigida, investigada, medida, avaliada, sempre que nos submetemos a qualquer processo seletivo. Os profissionais que dominam a habilidade de produção de texto têm mais chances no mercado de trabalho, a cada dia mais seletivo.

f) Escrever é um ato vinculado a práticas sociais. Todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função. Pela escrita estamos atuando no mundo, estamos nos relacionando com os outros e nos constituindo como autores, como sujeitos de uma voz. E podemos modificar algo com nossos pensamentos transcritos. A produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita. Saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história.

Essas práticas de comunicação em sociedade configuram em gêneros de textos específicos a situações determinadas. Para cada situação, objetivo, desejo, necessidade temos à nossa disposição um acervo de textos apropriados. Assim, o produtor de texto não apenas tem conhecimentos sobre as configurações dos diversos gêneros, mas também sabe quando cada um deles é adequado, em que momento e de que modo utilizá-lo.

Referência Bibliográfica:

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de Redação**: o que é preciso saber para escrever. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ANEXO 2 - Fotos da Oficina "Letramentos Múltiplos" - Escola Nossa Senhora Aparecida



